

<https://helda.helsinki.fi>

Opettajan eettinen orientoituminen varhaiskasvatuksen käsityön opetuksessa

Kallio, Manne

Turun yliopisto
2010

Kallio , M & Virta , K 2010 , Opettajan eettinen orientoituminen varhaiskasvatuksen käsityön opetuksessa . julkaisussa R Korhonen , M-L Rönkkö & J-A Aerila (toim) , Pienet oppimassa : Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen . Turun yliopisto , Turku , Sivut 334-346 .

<http://hdl.handle.net/10138/306542>

acceptedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Opettajan eettinen orientoituminen varhaiskasvatuksen käsityön opetuksessa

KM Manne Kallio

KT Kalle Virta

Asiasanat: käsityö, varhaiskasvatus, etiikka, orientaatio

JOHDANTO

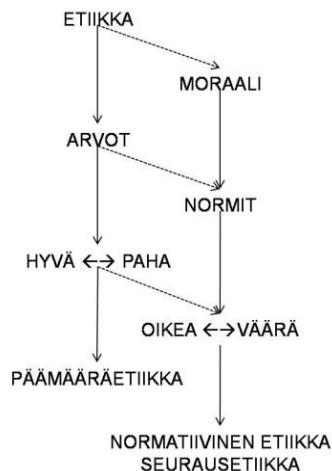
Käsityöllä ja käsillä tekemisellä on tärkeä merkitys lapsen oppimiseen. Nykytutkimuksen mukaan oppimista tukee parhaiten ympäristö, joka antaa lapselle mahdollisuuden rakentaa tietoaan itse. Käsityön oppimisympäristö voidaan nähdä sellaisena. Käsityön opetuksen näkökulmasta eettisiä ongelmia ei juurikaan ole tutkittu. Opettajalle on kuitenkin erittäin tärkeää pohtia ja tunnistaa myös käsityön opettamiseen liittyviä eettisiä ulottuvuuksia.

Käsityön opetus on alkukasvatuksessa luokanopettajan ja varhaiskasvatuksessa lastentarhanopettajan tehtävänä. Käsityön opetukseen ei ole perusopetuksen tuntijaossa varattu oppitunteja peruskoulun 1. ja 2. luokalla. Käsityön opetuksen tapoja ovat esimerkiksi erilliset muutaman oppitunnin pituiset teemajaksot, käsityön sisältöjen integrointi jonkin toisen oppiaineen opetukseen tai pajapäivät.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhais- ja alkukasvatuksen opiskelijoiden käsityön opetukseen liittyviä eettisiä näkemyksiä. Tutkimus toteutettiin Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikössä kevättalvella 2010. Rauman opettajankoulutusyksikössä järjestetään käsityökasvatuksen pääaineopinnot, jotka johtavat käsityön aineenopettajan kelpoisuuteen. Käsityökasvatuksen tieteenalan asiantuntemusta käytetään myös lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijoiden koulutusohjelmassa. Tutkimuksen kohdejoukkona oli alkukasvatuksen sivuaineopintoihin kuuluvan kurssin ”etiikka, taito- ja taidekasvatus” opiskelijat (N30).

ETIIKKA MORAALI JA NORMIT

Etiikka viittaa ihmisluonteeseen ja yhteisöjen tapoihin (Häyry 2002, 11–12). Sana juontuu kreikan *ethos*-termistä, jonka käännöksestä on kyse (Atjonen 2004, 19). Häyry 2002, 18) yhdistää moraalin ja etiikan käsitteet lähes synonyymeiksi. Moraali voidaan täsmentää normien määrittelyksi ja tulkinnaksi (Koskinen 1995, 29). Launosen (2000, 31) mukaan moraali on sidoksissa yhteisön vaatimuksiin, jotka näkyvät normeina. Etiikan piiriin kuuluvat ne sisäsyntyiset perusteet, joilla moraalisesti oikeaksi koetut toimintatavat on perusteltu (Atjonen 2004, 20). Koskinen (1995, 31–32) kiteyttää moraalisten normien olevan johdetut eettisistä arvoista. Toisaalta arvot ja niistä johdetut käsitykset hyvästä ja pahasta kuuluvat etiikan alaan. Moraali, joka on johdettu etiikasta käsittää normit. Ne ovat puolestaan arvoista johdetut ja tuottavat käsityksen oikeasta ja väärästä. (Kaavio 1.)



Kaavio 1. Etiikka ja moraali.

Etiikan ajatellaan teoreettiselta kannalta olevan deskriptiivistä tai normatiivista (Callahan 1988, 19). Deskriptiivisen etiikan piiriin kuuluu tutkia niitä käsityksiä, joita eettisistä ja moraalisisistä kysymyksistä esitetään. Normatiivinen etiikka puolestaan tutkii arvojen ja normien hyväksyttävyyttä eri näkökulmista. (Räikkä 1998, 10; Holmes 1993, 12–16) Normatiivinen etiikka nojaa kolmijakoiseen teoreettiseen taustaan.

Ne ovat päämääräetiikka, velvollisuusetiikka ja seurausetiikka (Häyry 1999, 229).

Päämääräeettisen ajattelun mukaan toiminnassa on tärkeintä se, mitä lopullisia tavoitteita sillä tavoitellaan (Launonen 2000, 40–41). Tavoitteissa on kyse lopulta arvoista, joten ymmärrämme päämääräeettisen ajattelun kuuluvan etiikan piiriin erotukseksi moraalista (kaavio 1). Velvollisuuseettisen ajattelun mukaan toiminnan on nojattava normeihin, kuten lakeihin ja sääntöihin (Launonen 2000, 41–42). Almeder (2000) nostaa esiin ihmisen sisäiset säännöt, ja kytkee näin velvollisuuseettisen ajattelun ammatilliseen asiantuntijuuteen. Seurauseettisessä ajattelussa tutkitaan toiminnan avulla saavutettavaa hyötyä varsinkin suhteessa mahdollisuuteen jättää jokin teko tekemättä (Häyry 1999, 221–235). Velvollisuus- ja seurausetiikka painottavat toiminnan perustelujen ja seurausten suhdetta siihen, mikä on oikein ja väärin, joten ajatteleme niiden kuuluvan enemmän moraalisiin kuin etiikan piiriin (kaavio 1). Seurauseettinen ajattelu johtaa toki myös utilitaristiseen ajatteluun mahdollisimman suuren hyvän tavoittelusta (emt.), jolloin kyse on myös eettisten arvojen – hyvän ja pahan – mittailusta.

OPETTAJA EETTISESSÄ AMMATISSA

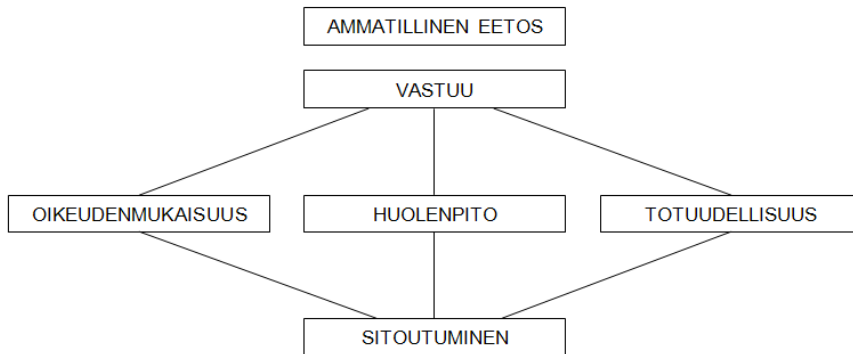
Opettajan ammattia on perinteisesti arvostettu hyvin korkealle yhteiskunnassa (Koro 1998, 124). Opettajan ammatti on professio: se edellyttää akateemista tutkintoa, siihen kuuluu keskeinen yhteiskunnallinen kehittämis- ja palvelutehtävä (Airaksinen 1998, 4–13). Raivolan (1989, 19) mukaan professionaalisuuteen liittyy asiantuntijuus, jota varjellaan.

Yhteiskunnassa on 1990-luvun loppupuolella eletty suuntausta, jossa luottamus professionaaliseen ammattiosaamiseen on ollut laskussa, ja on haluttu nojata yhä enemmän normeihin (Jallinoja 1997, 193–195). Toisaalta opettajan itsenäisyyttä eettisten valintojen tekijänä on alettu korostaa, ja opettajan päivittäin tekemien ratkaisujen merkitykseen on kiinnitetty huomiota (Spoof 2007, 1–5; Perttula 1999, 12–13). Opettajan persoonallisuuden merkitys korostuu, kun eettisen pohdinnan ja

normiohjauksen ristipaineet on sovittava yhteen jokapäiväisissä tilanteissa (Pickle 1985, 57–59). Opettaja on esimerkkinä omille oppilailleen; opettaja on oppilailleen arvojohtaja (Jackson ym. 1993). Opettajan tietoisuus ja varsinkin varmuus omista arvoista edellyttää ammatillista keskustelua yhteisössä, ja myös rehtorin avointa arvojohtajuutta (Spoof 2007, 3; Ahonen 2001, 17). Sosiaalisuus ja vuorovaikutus ovat keskeisiä ammatillisen identiteetin kehittämisessä (Eteläpelto & Onnismäa 2006, 11).

Professionaalisuuteen liittyy vastuu omasta ammatillisesta kehittämisestä ja kasvusta. Ammattieettisestä näkökulmasta kasvu merkitsee aluksi kykyä tulkita normeja ja korkeammalla tasolla toimia normien suunnassa kuitenkin tietoisesti seuraamatta niitä. Aloittelija toimii yhteisön sääntöjen mukaan, ja nojaa ratkaisunsa niihin. Edistynyt aloittelija tulkitsee tilanteita ja pystyy luokittelemaan niitä. Harjaantunut opettaja toimii deduktiivisemmin eli hahmottaa yksittäiset tilanteet kokonaisuuksien osina. Kokenut opettaja pystyy irtaantumaan periaatteista ja luo oman ajattelun ja suunnittelun kautta oman eettisen opettajuutensa. Ekspertti toimii tiedostamattaan sääntöjen ja periaatteiden suunnassa pohtimatta niitä. (Dreyfus & Dreyfus 1990, 240–243.)

Oser (1991) erottaa toisistaan normatiivisen, situationaalisen ja ammatillisen moraalin. Ammatillinen etiikka nousee keskeiseksi silloin, kun toimintaa ei voida ratkaista ennakoitujen sääntöjen tai mallien mukaan. Oserin (1991, 202) mukaan opettajan ammatilliseen moraaliiin eli eetokseen kuuluu kolme ulottuvuutta, nimittäin oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus. Opettajan eettiset ratkaisut perustuvat hänen mukaansa toiminnan punnitsemiseen näiden ulottuvuuksien näkökulmista.



Kaavio 2. Opettajan ammatillisen moraalien ulottuvuudet Oserin (1991, 202) mukaan

Tavoitellessaan oikeudenmukaisuutta, huolenpitoa ja totuudellisuutta opettajan toiminta näyttää noudattavan tiettyjä lähestymistapoja. Oser (1991, 191–205) on tunnistanut viisi erilaista mallia, jotka kuvaavat opettajan valitsemaa toimintatapaa. Ne ovat *välttelyorientaatio*, *delegaatio-orientaatio*, *yksipuolinen päätöksenteko*, *osittainen diskurssi* ja *täydellinen diskurssi*. *Välttelevä* opettaja väistää ongelman kohtaamisen, ja jättää valintojen teon toisille. *Delegoiva* opettaja tunnustaa ongelman, mutta ohjaa sen ratkaistavaksi toisille. *Yksipuolisella päätöksellä* opettaja tekee eräänlaisen valistuneen itsevaltiaan ratkaisun asiassa nojaten ammatilliseen asiantuntijuuteensa. *Diskurssia* käyttävä opettaja pyrkii ratkaisuun yhdessä oppilaiden kanssa. *Täydellisessä diskurssissa* hän sitoo oppilaat vastuuseen tilanteessa tehtävistä valinnoista.

EETTINEN HARKINTA KÄSITYÖSSÄ

Käsityö on tavoitteellista toimintaa elinympäristön parantamiseksi. Käsityöllä luodaan uusia välineitä, joilla on välinearvoa, kun ne sijoitetaan käyttökohteeseensa. Käsityö on *prosessi(tuote)*, joka johtaa uuteen *välinetuotteeseen*. *Käsityökasvatus* tähtää kasvuun käsityön maailmaan. Käsityön tuottaminen kokonaistoimintana, jota yksi ja sama ihminen hallitsee, johtaa *kasvutuotteeseen*. Käsityötaju on käsityötä ohjaavaa ajattelua, ja sen kasvu on käsityökasvatuksen päämäärä. (Peltonen 1988; 2001, 224–253; 2007, 22–27.) Kyse on siitä, että

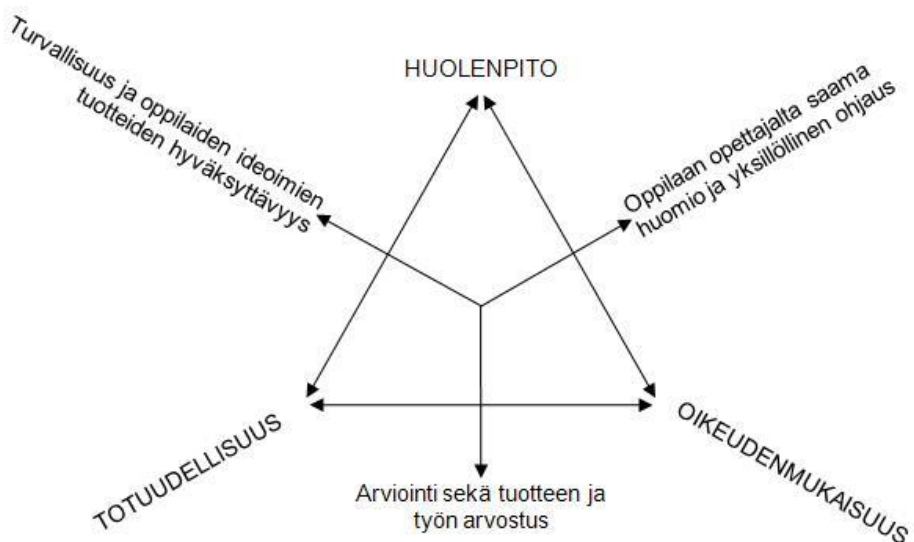
käsityön tekijä ymmärtää oman ajattelunsa ohjaavan käsityötä. Tuotteiden ja niihin sijoittamiensa välinearvojen avulla hän voi hallita ympäristön riskejä (Kallio 2010). Käsityön tekijä sitoutuu voimakkaasti omaan tuottamisprosessiinsa ja tuotteeseensa, mikä näkyy työtä ja tuotetta kohtaan osoittamassaan arvostuksessa. Suhde itsearviointiin, vertaisarviointiin ja opettajan arviointiin on herkkä. Tämä voi johtaa käsityön opetuksessa ristiriitatilanteisiin, kuten oman tai toisen työn asiattomaan arviointiin tai jopa tarvelemiseen. Arvioinnissa on otettava huomioon opetussuunnitelman vaatimusten lisäksi ainakin tuotteen ja prosessin merkitys oppilaalle, mikä edellyttää opettajan eettistä harkintaa erityisesti oikeudenmukaisuuden ja totuudellisuuden näkökulmaista.

Käsityötaju kasvaa käsityön avulla (Peltonen 2007, 25). Käsityön tekeminen edellyttää materiaalituntemusta ja välineiden käyttötaitoja, joihin kuuluvat kaikenlaiset suunnittelun ja valmistuksen tekniikat (Metsärinne 2003, 7–10). Niillä on välinearvoa tavoiteltaessa kasvua käsityön maailmaan, mikä on käsityökasvatuksen itseisarvo. Oppilaan tuottamisprosessiin on kuuluttava erilaisia tieto- ja taito-opillisia sisältöjä, mikä rajoittaa oppilaan vapaata tuottamista tai ainakin ohjaa sitä arvioinnin suunnassa. Välineiden käyttöön liittyy usein turvallisuuden vaatimuksia.

Käsityön opetus ja oppiminen kytkeytyy keskeisesti kunkin oppilaan itsenäiseen tuottamistoimintaan. Käsityö on ontologinen oppiaine, jossa epistemologisen tiedon opetus on sivuosassa. Toisaalta tuottamisessa tarvittavien välineiden käyttöä on opetettava. (Mason & Houghton 2002, 63; Anttila 1993, 13–15; Heikkilä 1987; Lindfors 2001, 248.) Samassa oppilasryhmässä eri prosessien samanaikainen määrä kasvaa hyvin suureksi. Transaktionistisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan tehtävänä on huolehtia jokaisen oppilaan kasvun mahdollisuuksista (Peltonen 1988), mutta toisaalta määrätty kokoava opetus opetussuunnitelman suunnassa on tarpeen ja varsinkin välineiden käyttöön liittyvien riskien hallinta on välttämätöntä. Tuottamisprosessin lähtökohtana on oppilaan oma ideointi, jota toisaalta rajoittavat tuotteen yleinen hyväksyttävyys erityisesti koulun arvojen näkökulmasta (tuote ei saa olla esimerkiksi säädytön tai loukkaava), turvallisuus (tuote ei esimerkiksi saa soveltua aseeksi tai aiheuttaa käytössä vaaraa) ja

mahdolliset opetussuunnitelman vaatimukset. Tuotteiden on oltava turvallisia ja hyväksyttävä, mikä ei ole yksiselitteistä vaan edellyttää eettistä harkintaa erityisesti huolenpidon ja totuudellisuuden näkökulmista.

Käsityötä opitaan käsityöllä. Tämä edellyttää, että kukin oppilas voi omista lähtökohdistaan ideoida ja toteuttaa tuotteitaan. Työskentelyn yksilölliset vaatimukset edellyttävät opettajalta yksilöllistä huomiota ja ohjausta. Täysin yksilöllinen ohjaus on mahdotonta, joten opettajan on eettisen harkintansa perusteella jaettava aikansa oppilaiden kesken. Opettajan on harkittava erityisesti huolenpitoa ja oikeudenmukaisuutta.



Kaavio 3. Käsityön eettisiä ongelma-aihealueita yhdistettynä Oserin (1991) moraaliulottuvuuksiin.

Tässä luvussa on esitetty kolme käsityön opetukseen liittyvää eettistä ongelma-aihealuetta: (i) oppilaan opettajalta saama huomio ja yksilöllinen ohjaus, (ii) turvallisuus ja oppilaiden ideoiden tuotteiden hyväksyttävyys ja (iii) arviointi sekä tuotteen ja työn arvostus. Professionaalinen opettaja ei voi opetuksessaan kohtaamiaan ongelmia ratkaistessaan suoraan nojata samaansa koulutukseen tai

ohjeistukseen, vaikka toki voikin niihin tukeutua. Hänen on itse kyettävä harkitsemaan tarvittavat ratkaisut. (vrt. Tirri 1999, 26–27; 2002, 24–27.) Kukin opettaja korostaa ammatillisen moraalien ulottuvuuksia – oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus – eri tavoin erilaisissa tilanteissa ja tavoittelee niitä orientoitumalla kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla. (Kaavio 3.)

TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten opettajaksi opiskelevat orientoituvat, kun tilanteet käsityön opetuksessa edellyttävät eettistä harkintaa. Tässä tutkimuksessa nojataan Oserin (1991) esittämään teoriaan opettajan ammatillisen moraalien ulottuvuuksista ja niistä orientaatioista, joita opettaja käyttää ratkaistakseen eettisiä ongelmia. Tutkimusongelma on: Miten opettajaopiskelijat orientoituvat ratkaistessaan käsityön opetukseen liittyviä ongelmia?

AINEISTON HANKINTA JA ANALYYSI

Tutkimusta varten kerättiin aineisto alkuopetuksen erikoistumisopintoihin kuuluvalla erityisesti käsityön etiikkaa käsitelleelle kurssille osallistuneilta opiskelijoilta. Kurssin opiskelijat olivat lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijoita.

Kurssiin kuului kuusi tuntia luentoja, joilla käsiteltiin etiikkaa ja moraalia yleisesti, käsityötä ja sen eettisiä ulottuvuuksia sekä opettajan ammattietiikkaa. Lisäksi kurssiin kuului kahdeksan tuntia pienryhmäopetusta, joilla samoja teemoja käsiteltiin ensisijaisesti keskustelemalla. Luento- ja pienryhmäopetuksen päätteeksi opiskelijoita pyydettiin vastaamaan avoimiin kysymyksiin. Vastausaikaa oli varattu aluksi 90 minuuttia, mutta tehtävää sai täydentää vielä myöhemmin ja palauttaa ne sähköpostilla. Jokainen kyselyyn osallistunut palautti tehtävät kahden päivän kuluessa. Aineisto muodostui kahdeksasta kysymyksestä. Ne jakautuivat teoriasta johdettuihin kolmeen käsityön opetukseen liittyvään ongelma-aihekokonaisuuteen (kaavio 3).

Analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällön analyysia. Laadullisessa sisällön analyysissa perusajatus on luokitella aineistoa tutkimuksen teorian valossa (ks. esim. Anttila, 1996; Pietilä, 1976, Virta 2006). Menetelmä soveltuu dokumenttien systemaattiseen ja objektiiviseen analyysiin. Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan sisältöanalyysillä pystytään järjestämään, luokittelemaan ja kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä, tässä tapauksessa opiskelijoiden käsityksiä eettisistä opettajan työtä koskevista kysymyksistä. Tutkimukset, jotka pohjautuvat sisällön analyysiin määritellään sellaisiksi, joissa sanallisesti tai tilastollisesti kuvaillaan dokumenttien sisältöä joko ilmiönä sinänsä tai niiden ulkopuolisina ilmiöinä, joita sisällön tulkitaan ilmaisevan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106). Syrjäläisen (1994) mukaan laadullisessa sisällön analyysissa on seitsemän vaihetta (ks. myös Metsämuuronen, 2001). Ensimmäisessä vaiheessa tutkija tutustuu aineistoon ja pääkäsitteisiin perusteellisesti. Seuraavaksi tutkija sisäistää ja teoretisoi aineiston. Kolmannessa vaiheessa muodostuu karkea luokittelu ja kategorisointi. Neljännessä vaiheessa tutkimustehtävä ja käsitteet selkeytyvät. Viidennessä vaiheessa kuvaillaan aineistoa tilastollisin menetelmin, muun muassa esitetään frekvenssit, jakaumat ja uudet luokittelut. Seuraavaksi tutkimuksessa seuraa ristiinvalidointi, etsitään luokittelua tukevia ja hylkääviä piirteitä. Viimeisessä vaiheessa tutkija tekee johtopäätökset ja tulkinnan, eli tuloksia ja analyysia tarkastellaan laajemmassa viitekehyksessä. (Syrjäläinen, 1994). Tässä tutkimuksessa käytetään Syrjäläisen (1994) mallia mukautettuna. Ristiinvalidointia ei sellaisenaan tehty, vaan molemmat tutkijat analysoivat aineiston.

Tutkimusaineisto (N30) analysoitiin jakamalla se ensin puoliksi tutkijoiden kesken. Kumpikin analysoi ja luokitteli sovittujen periaatteiden mukaisesti oman osansa aineistosta, minkä jälkeen aineistoja vaihdettiin tutkijoiden kesken, ja vastaava analyysi ja luokittelu tehtiin uudelleen tulkinnan luotettavuuden varmistamiseksi. Ne vastaukset, joita tutkijat olivat tulkinneet eri tavalla, analysoitiin ja luokiteltiin yhdessä uudelleen, ja lopulta jokaisesta vastauksesta vallitsi

yhteisymmärrys. Huomionarvoiset tai hyvin muutakin aineistoa kuvaavat vastaukset tallennettiin erikseen lisättäväksi tutkimusraporttiin.

Kysymykset analysoitiin suhteessa opettajan eettiseen orientaatioon (Oser 1991, 191–205). Kukin vastaus luokiteltiin sen mukaan, millä tavalla vastaaja orientoituu ongelman ratkaisemiseksi. Tiedot kerättiin matriisiin, josta selvitettiin kunkin orientaation esiintyminen eri vastauksissa. Vastaukset yhdistettiin alkuperäisiksi kolmeksi ongelma-aihekokonaisuudeksi. Aineiston verrattain pienestä koosta huolimatta orientaation jakautuminen kussakin aihekokonaisuudessa päätettiin ilmaista osuuksina, sillä frekvenssien esittäminen sellaisenaan ei toisi havainnollisesti esille orientaatioiden vaihtelua aihekokonaisuuksittain.

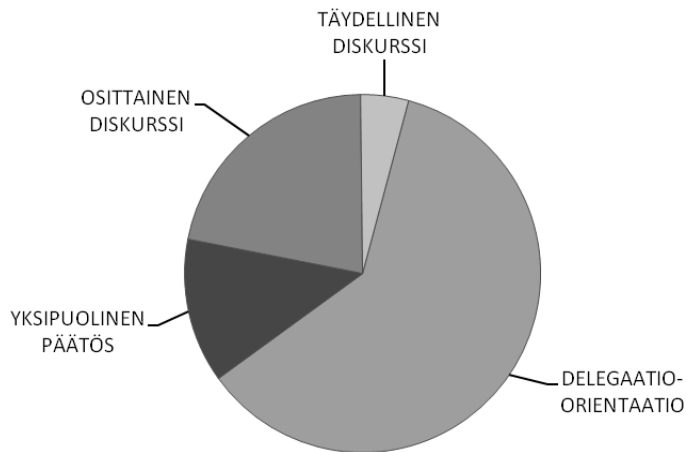
TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitetään ensin analyysikappaleessa kuvatulla tavalla taulukossa koottuina ongelma-aihealueittain (taulukko 1). Tämän jälkeen orientaation jakautuminen kussakin aihealueessa esitetään kaaviona (kaaviot 4, 5 & 6) ja kuvaavin esimerkein.

Taulukko 1. Vastaajien orientaation jakautuminen eri tilanteissa.

	VÄLTTELYORIENTAATIO	DELEGAATIO-ORIENTAATIO	NORMIORIENTAATIO	YKSIPUOLINEN PÄÄTÖS	OSITTAINEN DISKURSSI	TÄYDELLINEN DISKURSSI
OPPILAAN OPETTAJALTA SAAMA HUOMIO JA YKSILÖLLINEN OHJAUS	0%	61%	0%	13%	22%	4%

TURVALLISUUS JA OPPILAIDEN IDEOIMIEN TUOTTEIDEN HYVÄKSYTTÄVYYS	0%	3%	28%	29%	37%	2%
ARVIOINTI SEKÄ TUOTTEEN JA TYÖN ARVOSTUS	0%	0%	0%	17%	71%	12%



Kaavio 4. Orientoituminen oppilaan opettajalta saamaa huomiota ja yksilöllistä ohjausta koskevista tilanteista.

Vastaajat tunsivat riittämättömyyttä, kun kyse oli *oppilaan opettajalta saaman huomion ja yksilöllisen ohjauksen määrästä*. Vastausten perusteella tilanteiden ajateltiin johtuvan liian niukoista resursseista. Vastaajat kokivat, että tällaisten tilanteiden ratkaisemiseksi olisi saatava lisää resursseja, ja he kokivat kääntyä kollegojensa ja rehtorin (delegaatio-orientaatio 61%) puoleen saadakseen esimerkiksi avustajan opetustilanteeseen helpottamaan ohjausajan jakamista. Myös vertaistuen käyttäminen sai kannatusta.

"Yritän kysellä rehtorilta, josko mahdollista kouluavustajaa voisi joskus käyttää käsityötunneilla."

"...pyrin saamaan em. oppilaille aikaa esim. tukiopetuksessa, samanaikaisopetuksessa erityisopettajalla tai avustajan luokkaan."

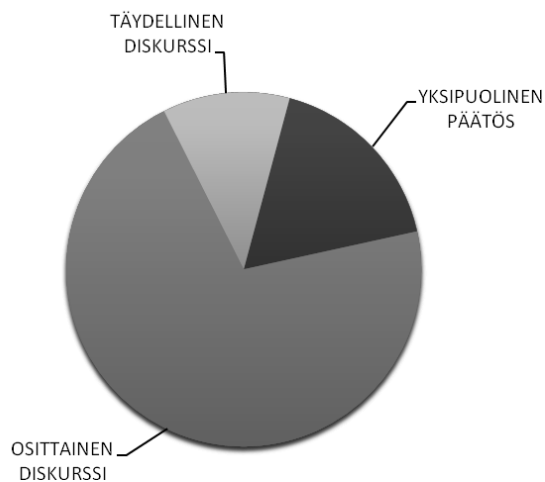
"Toinen vaihtoehto on, että käyttää oppilaita ns. apuopettajina, jokainen olisi vuorollaan."

Vastauksissa todettiin myös, että niukan ohjausajan jakamisesta vastaa opettaja (yksipuolinen päätös 13%).

"Minulla on vastuu jokaisen oppilaan oppimisesta ja kaikilla on oikeus saada tarvitsemaansa opetusta."

Keskustelu (osittainen ja täydellinen diskurssi 26%) oppilaiden ja huoltajien kanssa nostettiin myös esiin mahdollisuutena saada osapuolet ymmärtämään tilanne.

"...pitäisi tilanne ratkaista niin, että oppilaiden kanssa keskustellaan ja otetaan käyttöön joku vuorosysteemi."



Kaavio 5. Orientoituminen arviointia sekä tuotteiden ja työn arvostusta koskevilla tilanteilla.

Lähes kaikki vastaajat pitivät keskustelua (osittainen ja täydellinen diskurssi 83%) parhaana ratkaisutapana *arviointia sekä tuotteiden ja työn arvostusta* koskeneissa tilanteissa. Vastauksissaan he lähes yksituumaisesti kritisoivat tilannetta, jossa valmistettaisiin valmiiksi suunniteltuja tuotteita.

"Antaisin näille lapsille tietysti mahdollisuuden osallistua kokonaisvaltaisemmin ja olisin hyvin tyytyväinen, että he kritisoivat asiaa ja osoittivat näin motivaationsa tason käsityötä kohtaan. On tietysti parempi, että lapsi suunnittelee työn itse, eikä kopioi valmista mallia."

Vain muutama vastaaja katsoi, että oppilas ei voi vastustaa opettajan asettamaa oppimistehtävää. Nämäkin vastaajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että opettaja ei saa määrätä oppilaan tuotetta. He turvautuivat yksipuoliseen päätökseen (17%) puolustaakseen koulun/opettajan auktoriteettia.

"Minusta opettajan täytyisi aina pyrkiä siihen, että oppilaan näkökulmille ja suunnitteluille jää myös tilaa." ... "Jos aiheena olisi kuitenkin tehdä esim. tuoli, niin en silloin antaisi tehdä hyllyä. Aiheessa täytyisi pysyä, mutta tuote saa olla sitten omannäköinen."

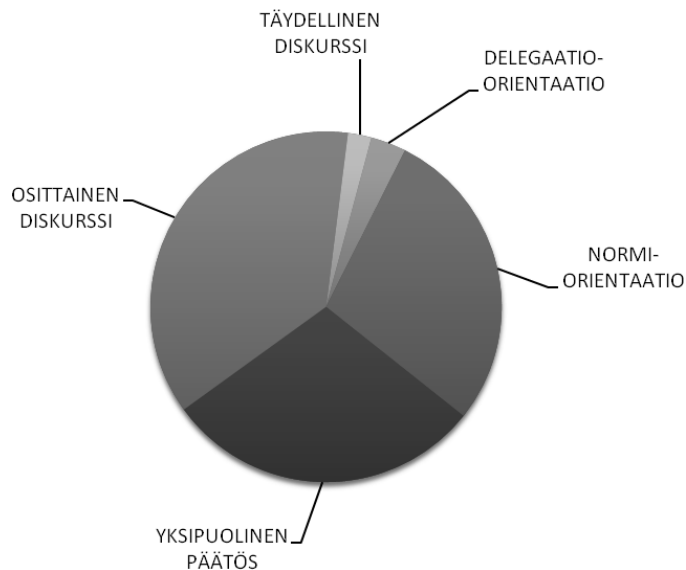
Tuotteen hävittäminen arvottomana sai vastaajat toisaalta pohtimaan, miksi oppilaat eivät arvosta omaa työtään ja toisaalta tuotteeseen sidottuja materiaaleja. Tuhoutunutta tuotetta ei voi korvata. Ymmärrettävästi muu kuin keskustelu ei siinä tilanteessa auta.

"Aiheesta saisi hyvän keskustelun aiheen koko luokalle." ... "Voisi keskustella myös ekologisuudesta ja kierrättämisestä."

"...Katse täytyy suunnata myös itseeni: suunnittelussa ja ohjaamisessa on varmaan parantamisen varaa, jos työnä"

valmistuu roskeen valmiita tuotteita.” ... ”Yhdessä oppilaiden kanssa voidaan pohtia, miten töistä saisi mielekkäämpiä.”

”Pyydän oppilasta miettimään, miltä hänestä tuntuisi, jos hänen työlleen kävisi samoin.”



Kaavio 6. Orientoituminen turvallisuutta ja oppilaiden ideoimien tuotteiden hyväksyttävyyttä koskevissa tilanteissa.

Turvallisuutta ja oppilaiden ideoimien tuotteiden hyväksyttävyyttä koskevissa tilanteissa vastaajat nojasivat muista tilanteista poiketen normeihin (28%), kuten opetussuunnitelmaan ja turvallisuusmääräyksiin ja -ohjeisiin. Kyse on normiorientaatiosta, jossa toisaalta määrätään tilanteen ratkaisu keskustelematta, mutta vedotaan siihen, että päätös ei ole opettajan oma yksipuolinen ratkaisu. Vastaajat pitivät keskustelua mahdollisena jälkityönä (osittainen diskurssi 37%), mutta lähes jokainen

oli myös tarvittaessa valmis yksipuolisella päätöksellä (29%) lopettamaan vaarallisen häiriköinnin välittömästi. Tilanteen alistaminen soviteltavaksi kokonaan keskustelun avulla ei saanut kannatusta (täydellinen diskurssi 2%). Näissä tilanteissa eräät vastaajat turvautuivat delegaatioon (13%).

"Perustelen asian OPS:n avulla..."

"Voin vedota yhteisiin sääntöihin."

"Toiminta käsityötunnilla perustuu opetussuunnitelmaan."

"Koulussa mennään koulun sääntöjen ja periaatteiden mukaan."

TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta, Lincoln ja Guba (1985) mukaan luotettavuutta voidaan tarkastella osakäsitteillä totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalius (Lincoln & Guba 1985, 300–301; Tynjälä 1991.)

Lincoln ja Guba (1985) ovat nimenneet totuusarvon kriteeriksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa käsitteen vastaavuus. Tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. (Lincoln & Guba 1985, 301; Tynjälä 1991.) Käsillä olevassa tutkimuksessa on pyritty keräämään opettajaksi opiskelevien näkemyksiä eettisistä ongelmista. Avokysely sopii kysymysten tekemiseen varsinkin korkeakouluopiskelijoille joilla oletetaan olevan kohtalaisen hyvä reflektiokyky. Tässä tutkimuksessa opiskelijat vastasivat kattavasti kysymyksiin. Tästä voidaan päätellä, että tutkittavien etiikkaan liittyvistä kysymyksistä on saatu rekonstruoitua lähellä todellisuutta oleva malli. Totuusarvoa tukee myös se, että opiskelijat tutustuivat etiikan peruskäsitteisiin ja ilmiöihin ennen tutkimuksen aineiston keräämistä, jolloin tutkittavilla ja tutkijoilla oli yhteinen käsitteistö.

Tulosten sovellettavuus eli siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat.

(Lincoln & Guba 1985, 124–125; Tynjälä 1991.) Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi tehdä yksin tutkija, joka tuntee ainoastaan tutkimusympäristön, vaan sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Tutkijan onkin kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin. (Lincoln & Guba 1985, 124–125; Tynjälä 1991.) Tutkimustulokset ovat kvalitatiivisia, mutta verrattuna muihin tutkimuksiin (ks. esim. Atjonen, 2004), niin tutkimustulokset olisivat samansuuntaisia eri opettajaksi opiskelevien keskuudessa. Tämä oletamus johtuu siitä, että opettajilla on samantyyppinen maailmankuva.

Tutkijoiden on otettava huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. Tämän kaltaista luotettavuuden osatekijää Lincoln ja Guba nimittävät termillä ”debendability”. (Lincoln & Guba 1985, 299; Tynjälä 1991.) Se voidaan suomentaa esimerkiksi tutkimustilanteen arvioinniksi, jossa edellä mainitut tekijät pyritään ottamaan huomioon (Tynjälä 1991). Tutkimuksen aineiston kerääminen sijoittui osaksi kurssitehtäviä, jolloin opiskelijat suhtautuivat niihin asiallisesti. Opiskelijoille kerrottiin myös, että jos he eivät halua osallistua tutkimukseen, heidän vastauksensa jätetään pois tutkimuksesta. Kukaan opiskelijoista ei halunnut jäädä tutkimuksen ulkopuolelle.

Neutraaliuden kriteeriksi Lincoln & Guba (1985) ehdottavat vahvistettavuutta (confirmability), joka saavutetaan kun erilaisin tekniikoin on varmistettu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. Aineiston neutraalisuutta ja tulosten vahvistettavuutta voi arvioida myös ulkopuolinen tarkastaja. (Lincoln & Guba 1985, 300, 318–324; Tynjälä 1991.) Tässä tutkimuksessa tutkimustulosten neutraaliutta vahvistaa kahden eri tutkijan saman tyyppiset tulokset samasta aineistosta.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen raportoinnissa on pyritty selkeään ja kattavaan toimintatapojen kuvaukseen, etenkin tutkimuksen metodiikkaan liittyvissä ratkaisuissa.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Vastaajien orientaatio eri tilanteissa painottui eri tavoin erityyppisissä ongelmatilanteissa. Kun oli kyse oppilaan opettajalta saamasta huomiosta ja yksilöllisestä ohjausajasta vastaajat pyrkisivät *delegoimaan* ongelman. Turvallisuutta ja oppilaiden ideoimien tuotteiden hyväksyttävyyttä koskevilla tilanteilla vastaajat *vetoaisivat normeihin*. Arviointia ja tuotteiden ja työn arvostusta koskevilla tilanteilla sekä opetuksen substanssia koskevilla tilanteilla turvauduttaisiin *keskusteluun*.

Tutkimuksen tulosten perusteella tavallisin toimintatapa käsityön opetuksessa ilmenevien eettisten ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi on yleisesti ottaen keskustelu, johon vastaajat turvautuisivat yli puolessa kaikista esitetyistä tilanteista (osittainen diskurssi ja täydellinen diskurssi 54%).

Oser (1991) ei erottele normeihin vetoamista omaksi orientaatioperustakseen. Tässä tutkimuksessa normien merkitys nousi kuitenkin selvästi esille omana orientaationaan, jonka nimeämme *normiorientaatioksi*. Vastaajat turvautuisivat normeihin, kuten turvallisuusohjeisiin ja opetussuunnitelmaan turvallisuutta koskevilla tilanteilla (normiorientaatio 28%). Näissä tilanteilla myös yksipuolinen päätöksenteko oli kannatettava toimintatapa (29%), joskin keskustelu olisi koettiin näissäkin tapauksissa suosituimmaksi toimintatavaksi (osittainen diskurssi 37%).

Yksipuolista päätöksentekoa suositettiin melko tasaisesti eri tilanteilla (23%), mutta se ei ollut missään tilanteessa suosituin toimintatapa.

Oppilaan saaman huomion ja yksilöllisen ohjauksen niukkuuden vastaajat tulkitsivat johtuvan resurssien niukkuudesta, ja turvautuvat delegaatioon (61%) apuvoimien saamiseksi. Muuten delegointiin ei turvauduttu. Yksikään vastaajista ei missään tilanteessa turvautuisi välttelyyn (0%).

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan tutkia seuraavaksi käsityön aineenopettajaksi ja luokanopettajaksi opiskelevien eettisiä näkemyksiä, jolloin voidaan vertailla näkemyksiä käsityön etiikasta ja opettamisen

etiikasta yleisesti. Lisäksi olisi kiinnostavaa verrata käsityksiä ammatissa toimivien opettajien näkemyksiin.

LÄHTEET

Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Karisto. Hämeenlinna.

Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa: Sarras, R. (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Opetusalan ammattijärjestö. Helsinki.

Almeder, R. 2000. Human Happiness and Morality. Prometheus. New York.

Anttila, P.(1996). Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Akatiimi Oy. Helsinki.

Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. WSOY. Porvoo.

Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Kasvatusalan tutkimuksia 20. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.

Callahan, J. (toim.) 1988. Ethical issues in professional life. New York: Oxford University Press.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1990. What is Morality? A Phenomenological Account of the Development of Ethical Expertise. In: Rasmusse, D. (ed.) Universalism vs. Communitarianism. Contemporary Debates in Ethics. Cambridge. MIT Press.

Eteläpelto, A & Onnismaa, J. 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46 vuosikirja. Vantaa.

Heikkilä, J. 1987. Käsityökasvatuksen teorian rakennusaineeksia. Julkaisusarja A:122. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto.

Holmes, R. 1993. Basic Moral Philosophy. Wadsworth.

Häyry, M. 1999. Kolme moraalioppia. Teoksessa: Airaksinen, T. & Kaalikoski, K. (toim.) 1999.opin filosofiaa, filosofian opit. Yliopistopaino. Helsinki.

Häyry, M. 2002. Hyvä elämä ja oikea käytös. Historiallinen johdatus moraalifilosofiaan. Yliopistopaino. Helsinki.

Jackson, P., Boström, R. & Hansen, D. 1993. The Moral Life of Schools. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

Jallinoja, R. 1997. Moderni säädyllyisyys. Gaudeamus. Helsinki.

Kallio, M. 2010. Managing Values and Risks of a Product and a Production by Craft Sense and Safety Sense. In the conference publication the Insea European Congress. Traces: Sustainable Art Education. University of Lapland.

Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa: Luukkanen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät, uuden opettajuuden mahdollisuudet. WSOY. Juva.

Koskinen, L. 1995. Mikä on oikein. Etiikan käsikirja. Lasten keskus. Helsinki.

Kyngäs, H & Vanhanen, L. 1999. Sisällönanalyysi. Hoitotiede 11(1), 3–12.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Studies in Education, Psychology and Social Research 168. Jyväskylä.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Sage. Beverly Hills.

Lindfors, E. 2001. Art and Technology – Two Perspectives on Slöjd and Slöjd Education. In: Nygren-Landgärds, C & Peltonen, J. (eds.) 2001. Visioner om slöjd och slöjdpedagogik. Techne Serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap B: 10/2001. NordFo. Nordiskt Forum för Forskning och Utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd.

Mason, R. & Houghton, N. 2002. The Educational Value of Making. In: Sayers, S., Morley, J. & Barnes, B. (eds.) 2002. Issues in Design and Technology Teaching. Routledge Falmer. Taylor & Francis Group.

Metsämuuronen, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen perusteet. International methelp Ky. Electronic book.

Metsärinne, M. 2003. Teknisen käsityön visio-opetus ja -oppiminen. Toiminta- ja tapaustutkimus peruskoulun 9. luokalla. Turun yliopiston julkaisuja C 198. Painosalama. Turku.

Oser, F. 1991. Professional Morality: A Discourse Approach (the Case of the Teaching profession). Teoksessa Kurtinez, W. & Gewirtz, J. (eds.) 1991. Handbook of Moral Behaviour and Development. Volume 2: Research. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

Peltonen, J. 1988. Käsityökasvatuksen perusteet. Julkaisusarja A:132. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto.

Peltonen, J. 2001. Den slöjdpedagogiska teorins filosofiska grunder. Teoksessa: Nygren-Landgårds, C & Peltonen, J. (toim.) 2001. Visioner om slöjd och slöjdpedagogik. Techne Serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap B: 10/2001. NordFo. Nordiskt Forum för Forskning och Utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd.

Peltonen, J. 2007. Katosiko tekninen työ Turun yliopistosta? Teoksessa: Metsärinne, M. & Peltonen, J. (toim.) 2007. Katosiko tekninen työ Turun yliopistosta? & Käsityön oppimisen innovointi. Has the Technical Work Disappeared from the University of Turku? & Sloyd Learning Innovation. Techne Series. Research in Sloyd Education and Craft Science A:11/2006. NordFo. Nordic Forum for Research and Development in Craft and Design.

Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa: Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttuja, J. 1999. Opettajuuden psykologia. Yliopistopaino. Jyväskylä.

Pickle, J. 1985. Toward Teacher Maturity. Journal of Teacher Education 36 (4).

Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Tutkimusraportti A:44. Kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopisto.

Räikkä, J. 1998. Moraalin kanssa. Esseitä hyvästä yhteiskunnasta. Kuopion yliopiston painatuskeskus. Kuopio.

Spoof, M. 2007. "Pintaa syvemmälle" – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Tutkimuksia 277. Helsingin yliopisto. Yliopistopaino.

Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.

Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. WSOY. Juva.

Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa: Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Sarras, R. (toim.) Etiikka koulun arjessa. Opetusalan ammattijärjestö ja kustannusosakeyhtiö Otava. Keuruu.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Tynjälä, P. (1991) Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22, 387–398.

Virta, K. 2006. Research report from the networked university of sloyd education and craft science project – four studies concerning sloyd education in open learning environment. Techne Series. Research in Sloyd Education and Craft Science A:9/2006. NordFo. Nordic Forum for Research and Development in Craft and Design.